VIRAGE

Témoignage de la jeune génération

À l'occasion de la première rencontre des équipes d'élaboration des programmes d'études du secondaire (1er et 2e cycle) tenue à St-Hyacinthe au mois de février, Nicole Gagnon, responsable du Programme des programmes à la Direction de la formation générale des jeunes, a invité deux jeunes à livrer leur vision sur l'école de demain. Un point de vue rafraîchissant et positif.

« J'AI APPRIS DES FAÇONS D'ÊTRE, DES FAÇONS DE FAIRE, J'AI DÉCOUVERT DES MODÈLES... »

À 25 ans, Marie-Claude Sarrazin et Marc Boutet ont déjà tout un curriculum vitæ. Étudiante en droit, Marie-Claude est secrétaire du conseil d'administration et membre fondatrice du comité des jeunes de la Fédération des femmes du Québec, administratrice au Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté et la plus jeune commissaire aux États généraux de la langue. De son côté, Marc Boutet a fondé, à l'âge de 14 ans, la compagnie *De marque inc.* qui se spécialise dans la production de logiciels. Il a reçu en 1999 le prix Arist Sun Life du jeune entrepreneur du Québec, décerné par la jeune chambre de commerce de Montréal. Tous deux étaient co-présidents de chantiers lors du Sommet du Québec et de la jeunesse, qui s'est tenu en février 2000.

Nicole Gagnon leur avait demandé de réfléchir à deux questions : « Quels défis devront relever les jeunes qui sont dans nos écoles? De quelle école ont besoin ces jeunes? »

« En y repensant, je me suis rendu compte que j'avais une mauvaise nouvelle pour vous : je ne me souviens pas de grand-chose de ce qu'on m'a enseigné au secondaire, a avoué Marie-Claude Sarrazin, d'entrée de jeu. Je sais que sept fois sept font quarante-neuf, que Agaguk est une histoire dure se déroulant dans le grand Nord, mais je ne sais plus quelle est la règle pour calculer la circonférence d'un cercle... »

« Mais ça ne veut pas dire que je n'ai rien appris, a-t-elle poursuivi. J'ai appris des façons d'être, des façons de faire, j'ai découvert des modèles : un professeur de philosophie m'a initiée aux grands débats éthiques, un professeur d'histoire m'a raconté les grandes pages de notre histoire politique et un professeur de français m'a incitée à cultiver ma curiosité en me disant que je posais des "questions rares". »

Marc Boutet a abondé dans le même sens. « J'avais un professeur de physique passionné. Il répétait sans cesse que l'important, ce n'est pas les formules, c'est la méthode pour résoudre le problème. Je n'ai jamais oublié ça. »

Les deux jeunes ont souligné l'importance de la confiance que des professeurs leur ont accordée, dans les cours et lors d'activités parascolaires. Marie-Claude a travaillé avec une classe d'accueil et a été responsable de plusieurs projets d'organisation. Marc s'est impliqué dans toutes sortes d'activités parascolaires où il pouvait apprendre, du journal étudiant à l'harmonie.

« ...S'ASSURER QUE TOUS AIENT L'ESSENTIEL POUR SE DÉVELOPPER ET PARTICIPER À NOTRE PROJET DE SOCIÉTÉ. »

« À 15 ans, j'étais passionné de musique et d'informatique. J'ai rencontré quelqu'un qui croyait au potentiel des jeunes », a raconté Marc Boutet. Grâce à cette personne, il a développé bénévolement un logiciel pour une commission scolaire. Ce projet est à la base de l'entreprise d'une quarantaine de personnes qu'il possède depuis dix ans.

Il croit que les jeunes ont besoin d'une école capable de leur offrir des défis à leur mesure, avec des enseignants soucieux de reconnaître le potentiel de leurs élèves. « Il faut faire confiance aux enseignants, pour qu'eux fassent confiance à leurs élèves, a-t-il affirmé. Dans mon entreprise, on sait que plus le personnel est heureux, plus il est productif. Je crois que ça doit être la même chose dans les écoles. »

De son côté, Marie-Claude Sarrazin a parlé d'une école aidant ses élèves à trouver leur voie. « L'équité est surtout une question de s'assurer que tous aient l'essentiel pour se développer et participer à notre projet de société. Moi, j'ai confiance en moi et je sais ce que je veux faire, mais ce n'est pas le cas pour tous. Le rôle principal de l'école devrait reprendre le slogan du ministère de l'an passé, "pour faire éclater les passions". Il faut découvrir la flamme qui brûle en chaque élève et l'attiser. »

Une réforme qui se conjugue au futur

Robert Bisaillon, sous-ministre à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, a ouvert cette rencontre des comités d'élaboration des programmes d'études du secondaire (1er et 2e cycle) en rappelant les fondements et les raisons d'être de la réforme.

« On ne peut plus conjuguer l'école au passé simple, a lancé Robert Bisaillon en introduction. C'est un réflexe nostalgique qui découle de la pensée qu'une réforme se fait parce qu'on faisait mal les choses. On ne peut plus, non plus, parler de l'école à l'indicatif présent pour revendiquer le statu quo parce qu'il apparaît plus confortable ou parce que le changement fait peur. S'il y a une réforme, c'est que le statu quo n'est plus souhaitable. Il faut donc désormais conjuguer l'école, notre métier et l'apprentissage au futur simple, parce qu'on ne prépare pas les jeunes à reproduire le passé, mais à affronter le siècle qui sera le leur. »

« ON NE PRÉPARE PAS LES JEUNES À REPRODUIRE LE PASSÉ, MAIS À AFFRONTER LE SIÈCLE QUI SERA LEUR. »

Robert Bisaillon a rappelé que, malgré le fait que la réforme des programmes soit toujours très importante, ce n'est qu'un élément de la réforme. Avant cette étape, il y a eu notamment les investissements faits pour l'intervention auprès de la petite enfance

2007-03497/

(création des maternelles à temps plein et des garderies en milieu scolaire, diminution des ratios dans les classes, etc.). « On a également modifié la loi 180, non seulement pour réduire le nombre de commissions scolaires mais pour répartir autrement le pouvoir, a dit le sous-ministre. Si on compare avec les législations des autres pays de l'OCDE, aucune loi ne donne autant de pouvoirs pédagogiques aux enseignants collectivement. On a aussi voulu qu'au sein des conseils d'établissements s'installe un coude à coude entre les directions, les enseignants, les parents, le personnel scolaire et la communauté. Mais surtout, on a ramené presque exclusivement dans les écoles les responsabilités en matière pédagogique. »

Plusieurs facteurs ont fait en sorte qu'une réforme du système scolaire était nécessaire. L'un d'entre eux, le taux de décrochage scolaire des jeunes Québécois, est particulièrement préoccupant. « Des milliers de jeunes ne se scolarisent plus en Amérique du Nord, a expliqué Robert Bisaillon. Non pas pour des raisons religieuses comme par le passé, mais parce qu'ils considèrent que l'école n'est plus adaptée. C'est un phénomène qu'on considère marginal, mais qui entraîne une réflexion sur la capacité de l'école à devenir plus pertinente et plus utile pour les jeunes. »

« PARLER DE COMPÉTENCES, CE N'EST PAS METTRE DE CÔTÉ LES CONNAISSANCES; AU CONTRAIRE, C'EST LEUR DONNER UNE VALEUR PLUS GRANDE PARCE QU'ELLES SERVENT DANS LA VIE DE TOUS LES JOURS, FORMENT LE JUGEMENT ET OUVRENT SUR LE MONDE. »

Pour atteindre cet objectif, la réforme met la priorité sur les apprentissages. Des recherches en sciences de l'éducation ont démontré que sans cette approche, l'enseignement ne menait pas toujours à l'acquisition de connaissances par les élèves. « Ça ne veut pas dire que l'école actuelle est dévastée, ça signifie que si on ne tient pas compte de ce paradigme, on va continuer à éloigner de l'école un trop grand nombre de jeunes », a précisé Robert Bisaillon.

« Il faut remettre les jeunes en activité intellectuelle plutôt que de les transformer en consommateurs de connaissances dont la rétention est toujours limitée dans le temps, ne procure pas nécessairement la capacité d'apprendre de façon durable et surtout, ne permet pas aux jeunes de transposer dans leur vie leurs connaissances, de sorte qu'ils en arrivent à croire que l'école, ce n'est qu'un mauvais moment à passer. »

Le sous-ministre a aussi insisté sur l'importance d'établir des liens entre les différents savoirs. Si les enseignants savent implicitement faire ces liens, il ne faut pas croire que les élèves en font autant. Or, cette notion est essentielle pour donner aux jeunes la capacité de comprendre le monde dans toute sa complexité. Si les enseignants (même s'ils ont été formés dans des « corridors disciplinaires ») ne prennent pas la responsabilité de lier les savoirs entre eux, aucune autre institution ne le fera.

« OR, DANS UNE SOCIÉTÉ DU SAVOIR, L'AVENIR EST TRÈS RESTREINT POUR QUELQU'UN QUI EST RESTÉ EN DEÇÀ D'UNE PREMIÈRE QUALIFICATION AU SECONDAIRE. »

Trois mots-clés viennent désormais définir la mission de l'école : instruire, socialiser, qualifier.

« Instruire doit être pris au sens large, a dit Robert Bisaillon. Il s'agit non seulement de connaître, mais aussi d'être capable de démontrer les connaissances acquises dans des activités de transfert. Parler de compétences, ce n'est pas mettre de côté les connaissances, au contraire, c'est leur donner une valeur plus grande parce qu'elles servent dans la vie de tous les jours, forment le jugement et ouvrent sur le monde. »

La socialisation est essentielle à cause des bouleversements que connaît notre époque. « Nos jeunes ne vivront plus dans un village, une région. Le monde est maintenant leur marché du travail et de formation, a expliqué le sous-ministre. Ils doivent apprendre à vivre avec des gens de toutes origines, de toutes cultures, de toutes valeurs... Pour certains, l'école est la première institution où s'établissent des règles de vie en société. On peut penser que ça ne nous regarde pas, parce que nous sommes des spécialistes de contenu. Mais les enfants sont indivisibles, ils ne sont pas en instruction à l'école et en socialisation ailleurs. Nous avons le mandat réaffirmé de former des citoyens. »

Enfin, la qualification est plus importante que jamais pour assurer un avenir aux jeunes qui devront se tailler une place dans un monde du travail toujours en mouvance. À ce sujet, Robert Bisaillon a rappelé des faits troublants. Ainsi, dans certains milieux, un élève sur quatre, sur trois et même sur deux n'obtiendra jamais un diplôme d'études secondaires. Or, dans une société du savoir, l'avenir est très restreint pour quelqu'un qui est resté en deçà d'une première qualification au secondaire. « C'est notre responsabilité d'examiner comment nos pratiques pédagogiques, le menu et l'encadrement que nous offrons aux élèves font encore de l'école un lieu d'avenir pour ces jeunes, dans la mesure où l'on pense que tous les élèves doivent avoir accès à la qualification. »

La tâche qui s'annonce pour les enseignants ne sera sans doute pas facile, mais elle représente un défi extraordinaire, selon Robert Bisaillon. « L'enseignement est une tâche éminemment complexe, de la conception à l'évaluation. Elle exige des compétences, des qualifications et des pratiques qui ne sont pas tracées d'avance. La marge de manœuvre professionnelle est grande, mais ça suppose un très haut degré d'éthique et de responsabilité. »

Le défi sera d'autant plus grand que les enseignants du secondaire accueilleront, dans quelques années, des jeunes qui auront vécu la réforme au primaire. Ils auront une vision différente de l'apprentissage, auront été extrêmement sollicités sur le plan intellectuel et seront donc des « demandeurs » plus actifs, plus curieux et plus en maîtrise des processus d'apprentissage. Ce sera très stimulant pour les enseignants du premier cycle du secondaire, mais ça créera aussi une certaine pression. « Et c'est sans compter le fait que l'on aura affaire à la génération Net, celle qui est tombée dedans au primaire. Le monde des technologies nous défie de nous repositionner comme enseignants », croit Robert Bisaillon.

« Le défi que nous avons est de devenir des organisations apprenantes, a poursuivi le sous-ministre. Comme voulez-vous convaincre des jeunes qu'ils vont avoir à apprendre toute leur vie si on leur donne l'impression qu'on sait tout? Ils ne sont pas fous, ils réalisent très bien que si l'enseignant ou l'organisation ne fait pas ce qu'on leur demande de faire, c'est un contre-message. Travailler dans une école où tout le monde est en apprentissage (ce qui est propre au nouveau programme de formation) nous amène à nous déstructurer pour construire des savoirs, ce qui est le propre de l'apprentissage. »

Vivre en communauté apprenante, c'est d'ailleurs ce que feront les membres des comités d'élaboration des programmes pendant cette rencontre et tout le temps que dureront leurs travaux. « On fait le pari, comme au primaire, qu'on ne peut élaborer des programmes d'études si on ne travaille pas avec ceux qui vont les enseigner, a conclu Robert Bisaillon. On prétend que si cette réforme se profile dans l'avenir, c'est qu'elle existe déjà pour un ensemble d'enseignants dans leur ouverture à des pédagogies nouvelles. »

« SI ON COMPARE AVEC LES LÉGISLATIONS DES AUTRES PAYS DE L'OCDE, AUCUNE LOI NE DONNE AUTANT DE POUVOIRS PÉDAGOGIQUES AUX ENSEIGNANTS COLLECTIVEMENT. » (LOI 180 MODIFIÉE)

Bonnes bases, solide

C'est avec enthousiasme que Margaret Rioux-Nolan, directrice de la Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ), a accueilli les membres des comités d'élaboration des programmes du secondaire. Le travail qu'ils auront à faire est exigeant, mais l'expérience n'en sera que plus enrichissante.

Les membres des comités d'élaboration des programmes auront plusieurs paramètres à respecter, comme l'a expliqué Margaret Rioux-Nolan. « Ce doit être un programme qui insiste sur la formation globale de l'élève, en exigeant la contribution des divers domaines d'apprentissage. Un programme comptant aussi sur la contribution d'un Programme des programmes qui inspire, guide et mobilise les divers intervenants de l'école dans la préparation d'un plan de match visant la formation, la réussite scolaire et l'accomplissement personnel de tous les élèves. Enfin, un programme en continuité du préscolaire et du primaire qui prend en compte le développement de l'élève et les particularités propres à ces ordres d'enseignement. »

Au cours des dernières années, des équipes formées d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de directeurs d'écoles, d'universitaires et de professionnels du ministère ont élaboré les programmes du préscolaire et du primaire. « Les effets positifs de cette collaboration, tant pour la richesse de la production que pour les retombées en milieu scolaire, nous confirment que ce modèle s'avère des plus prometteur pour la poursuite des travaux », a affirmé la directrice.

Ce même modèle a donc été retenu pour l'élaboration du Programme de formation au secondaire. Environ 250 enseignants et 40 conseillers pédagogiques sont impliqués dans le processus qui s'étalera sur plusieurs mois. Chaque comité compte un représentant ou une représentante de toutes les commissions scolaires du Québec (francophones et anglophones) et un représentant ou une représentante des écoles privées. Certains membres possèdent des expertises particulières (adaptation scolaire, communautés culturelles, nouvelles technologies de l'information et de la communication, formation professionnelle, etc.) ou peuvent provenir d'autres ordres d'enseignement.

« Le rôle que vous aurez à jouer, a dit Margaret Rioux-Nolan aux différents comités, consiste à préciser des éléments, donner des avis sur des propositions et vous prononcer sur des contenus lors des travaux; recueillir des commentaires de vos collègues pour enrichir les discussions; et jouer un rôle actif lors d'activités de formation. »

Un travail de concertation

Des discussions très animées risquent de soulever le comité d'élaboration Science et technologie! En effet, ce comité a pour tâche d'intégrer toutes les disciplines scientifiques et technologiques enseignées au secondaire : écologie, biologie, chimie, physique, etc. « Toutes les disciplines seront enseignées ensemble. On touchera à tout, chaque année », explique Simon Mainville, responsable du programme Science et technologie. « Cela demandera beaucoup de concertation et d'ouverture d'esprit. »

Pour créer ce programme, les neurones de 29 personnes seront sollicités au cours des prochains mois. D'abord, un comité restreint – composé d'un enseignant, de deux conseillers pédagogiques et d'un membre du Ministère – sera chargé de la recherche. Ce groupe examinera ce qui se fait dans le monde, les différents modèles utilisés et les découvertes en sciences pédagogiques. Il rassemblera toutes les connaissances et données nécessaires à la prise de décisions éclairées.

Puis, le comité élargi – formé de 25 membres de toutes les disciplines et de toutes les régions – se réunira deux fois cette année. Ces personnes sont, en majorité, des enseignantes et des enseignants du secondaire et des conseillers pédagogiques. « Il y a également un technicien en travaux pratiques, un enseignant du collégial, des enseignants et des conseillers pédagogiques qui ont travaillé à l'élaboration du programme de science au primaire et qui verront à ce que l'arrimage entre les deux niveaux se fasse bien », explique Simon Mainville.

Le comité élargi a comme tâche cette année de définir les grandes orientations du programme du secondaire. L'une des premières questions qui appellera une prise de décision sera celle de savoir ce qu'on entend par intégration des disciplines. Comment cette intégration va-t-elle se traduire, se structurer? Une grande réflexion est à venir, mais selon Simon Mainville, elle sera axée sur l'acquisition par les élèves d'une culture scientifique. « Il est certain que nous devrons faire le deuil de certaines connaissances pointues, puisque développer des compétences demande du temps. Ce qu'on vise, c'est la formation de citoyens capables d'agir dans un monde fortement balisé par la science et la technologie. »

Simon Mainville

Cibler les apprentissages essentiels

Une fois par mois, et ce, jusqu'en 2003, les 23 membres du Comité d'élaboration du Programme d'éducation physique et à la santé du premier cycle du secondaire allieront leurs savoir-faire pour la mise sur pied du programme.

« Ce sont des gens qui proviennent de chacune des régions, explique la responsable du programme, Pascale Porlier. Le groupe tire avantage de l'équilibre entre des jeunes qui ont moins d'expérience et des moins jeunes qui en ont davantage. Certains points communs les rapprochent : ils sont très impliqués dans leur milieu, ils ont un esprit d'ouverture et agissent déjà en fonction de la réforme. »

Pascale Porlier

Le Comité est formé d'enseignants et d'enseignantes (en majorité), de conseillers et conseillères pédagogiques ainsi que de directeurs d'écoles provenant des secteurs francophone, anglophone et privé. « Un représentant du primaire et un du collégial se joignent aussi au Comité, ajoute Pascale Porlier. Cela permet de faciliter la transition et d'assurer les liens. »

Quel sera le plus grand défi pour les membres du Comité d'élaboration du Programme d'éducation physique et à la santé? « La santé est une compétence qui s'ajoute à la formation; il faudra donc la définir, explique la responsable. Il faudra aussi cibler les apprentissages essentiels qui sont de type transversal et qui rejoindront l'ensemble des disciplines. Il s'agira de bien déterminer comment le Programme d'éducation physique et à la santé peut contribuer à l'amélioration de la santé des élèves, non seulement à l'intérieur de la discipline mais aussi dans l'école. »

Établir un plan de match

Responsable du Programme des programmes à la Direction de la formation générale des jeunes, Nicole Gagnon a invité les participantes et les participants à réfléchir sur le grand défi qui attend l'école québécoise et aux moyens nécessaires pour le relever.

L'école n'évolue pas en vase clos. Elle est soumise, comme toutes les autres institutions de notre société, à divers mouvements et forces qui l'obligent à comprendre le monde qui l'entoure et, parfois, à revoir ses positions. Son grand défi est donc de s'adapter à cet environnement afin de préparer les élèves qui la fréquentent à jouer un rôle actif dans un monde complexe.

Selon Nicole Gagnon, trois phénomènes sociaux ont une influence particulièrement importante sur l'école québécoise. Le premier est la mondialisation, des économies bien sûr, mais aussi des cultures et des politiques. « Nous vivons de plus en plus dans un monde sans frontières. Nous entendons surtout parler de ses conséquences néfastes, mais la mondialisation a aussi des aspects positifs. C'est une force à mettre au service des humains. »

Le deuxième phénomène est l'avènement d'une société du savoir, qui amène une explosion des connaissances, une transformation des modes de communication et de production, un accès inégal à l'information et une lutte pour le contrôle de l'information.

Enfin, il y a la complexification des relations humaines : la transformation des structures familiales, la modification continuelle des liens interpersonnels, la diversité des cadres de référence religieux, moraux et culturels, le pouvoir accru des groupes criminels et l'émergence de nouveaux. Ces problématiques ont des caractéristiques communes, explique Nicole Gagnon. « Les différents éléments sont interdépendants, on doit les observer avec une approche systémique. Ils amènent également des changements rapides, et pas toujours prévisibles. Il n'est donc pas possible de s'y préparer et il faut sans cesse s'adapter. Enfin, ils ont tous des conséquences directes et indirectes dans la vie de chaque individu. »

Tous ces bouleversements amènent de nouveaux besoins globaux de formation tels que apprendre à apprendre pour apprendre tout au long de sa vie; développer des processus intellectuels permettant de comprendre et d'agir sur son environnement humain et matériel, naturel et construit; apprendre à organiser ses actions pour mener à terme des projets; apprendre à vivre avec les autres dans le respect des différences et, enfin, apprendre à communiquer adéquatement en faisant appel à différents langages.

Un défi à relever collectivement

« Préparer les élèves à jouer un rôle actif dans un monde complexe, est-ce une mission impossible ou un projet collectif? », a demandé Nicole Gagnon. Sa réponse : « Si ce n'est pas un projet collectif, ce sera une mission impossible! »

Il est vrai que développer des compétences demande plus d'efforts que de s'en tenir à la mémorisation de contenus, « ce qui déjà n'est pas facile! », a reconnu Nicole Gagnon. De plus, les élèves ne sont pas tous également motivés. Ils ont des ambitions personnelles et professionnelles variables, une confiance inégale dans leurs chances de succès et des acquis plus ou moins solides. Le manque de temps risque aussi d'être problématique, nous dit la conférencière. « Chaque discipline aura besoin de plus de temps, puisqu'il faudra s'occuper de compétences et de problématiques qui ne sont pas strictement disciplinaires. »

Certaines conceptions du rôle de l'école risquent également d'être heurtées, notamment celles qui veulent que l'école devrait se concentrer sur les connaissances, qu'elle ne peut éduquer à la place des parents (« est-ce une raison pour renoncer complètement? », demande Nicole Gagnon) et que les compétences de niveau élevé sont développées spontanément par certains, que l'école n'y peut pas grand-chose. « Ces convictions vont faire obstacle à la levée du défi qui nous attend. »

Pour réussir, le projet collectif devra favoriser l'ouverture de l'école, notamment au partenariat externe, en faisant des liens entre les apprentissages scolaires et la « vraie vie » (un lien pas toujours apparent, selon Nicole Gagnon) et en misant sur une complémentarité des interventions dans l'école, grâce à la nouvelle grille-matières, à des liens entre les services complémentaires et à l'utilisation d'un langage commun.

Un cadre de référence

Le Programme de formation sert de cadre de référence pour des interventions professionnelles. À travers les époques, plusieurs approches ont servi à son élaboration. « Il y a d'abord eu l'approche encyclopédique, dont certains ont encore la nostalgie. Il s'agissait de dresser, dans toutes les disciplines, la liste de toutes les connaissances importantes, a expliqué Nicole Gagnon. Dans les années 80, il y a eu l'approche par objectifs disciplinaires, qui consistait à dresser une liste des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à l'ensemble des disciplines requises pour une formation intégrale des élèves. »

Le choix qui a été fait pour réformer le Programme de formation de l'école québécoise à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire a été d'intégrer dans un seul programme les éléments suivants : les compétences et contenus essentiels de chacune des disciplines, les compétences transversales utiles dans l'ensemble des disciplines et dans les situations de la vie quotidienne, ainsi que les grandes problématiques à prendre en compte pour la formation des citoyennes et

citoyens et des travailleuses et travailleurs du XXIe siècle.

« Le Programme de formation du secondaire, presentement en élaboration, reposera sur les mêmes fondements et possédera la même structure que le Programme de formation du primaire, a ajouté Nicole Gagnon. Il comprendra toutefois des adaptations et des ajouts pour tenir compte du niveau de developpement des élèves et pour faciliter l'utilisation du Programme des programmes comme levier d'acquisition de compétences élevees, et ce, dans l'ensemble des activités disciplinaires et parascolaires. »

Pour un plan de match concerté

Selon Nicole Gagnon, le Programme des programmes sert d'abord à nommer les outils nécessaires à une participation constructive au monde contemporain, et « concerne donc tout le monde ». Elle a rappelé que ces outils sont classés en quatre categories de compétences transversales qui sont : de l'ordre intellectuel (exploiter l'information, resoudre des problèmes, exercer sa pensée critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice), de l'ordre méthodologique (pratiquer des méthodes efficaces et exploiter les technologies de l'information et de la communication), de l'ordre personnel et social (développer son identité personnelle, entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, travailler en cooperation et faire preuve de sens ethique), et enfin, de l'ordre de la communication (communiquer de façon appropriée).

Le Programme des programmes vise également à ouvrir l'ecole sur le monde et à faire entrer le monde dans l'ecole. Cette portion du Programme est apportée par les domaines d'expérience de vie : vision du monde, santé et bien-être, développement sociorelationnel, consommation, environnement, médias ainsi que vivre-ensemble et citoyenneté.

Enfin, le Programme des programmes fournit un « référentiel portable » pour des interventions concertées. « On peut faire une analogie avec le Guide alimentaire canadien : il ne donne pas de recettes toutes faites, mais aide à assurer un équilibre », a dit Nicole Gagnon.

« Tous pourront s'en servir pour assurer la prise en compte d'éléments essentiels tout au long de la formation des élèves, a-t-elle conclu. Il sera utile pour l'équipe-cycle et l'équipe-école qui s'en inspireront sur le plan de la planification et du suivi; pour l'élève à qui il permettra un engagement conscient dans sa formation; pour les parents en vue d'une collaboration plus fructueuse avec l'école; pour les conceptrices et les concepteurs de programmes qui devront faire des liens entre les diverses disciplines. »

Nicole Gagnon

La [illegible] des compétences

Il existe différents types de rapports au savoir, Marie-Françoise Legendre, professeure à l'Université de Montréal, en relève deux. Le premier est constructif : les apprentissages acquis servent de point de départ et d'outils pour la construction de nouveaux savoirs et de nouvelles connaissances. Le deuxième est un rapport marchand où le savoir sert essentiellement à être consommé et consumé. « L'école a beaucoup à faire pour amener les élèves à établir un rapport au savoir qui ne soit pas celui de simple consommateur », estime la conferencière. Et c'est dans cette visée que s'inscrit la logique des compétences.

Pourquoi privilégier un programme par compétences? D'abord, parce que cette nouvelle approche permet de corriger les dérives des programmes par objectifs. Les anciens programmes contiennent une surabondance d'objectifs – le Conseil supérieur de l'éducation en a d'ailleurs dénombré pas moins de 6 000 au secondaire! On constate également une tendance à morceler les connaissances et, par conséquent, à atomiser les compétences, ainsi qu'une très forte centration sur l'évaluation au détriment de l'apprentissage. « Assujettir l'apprentissage à l'évaluation fait en sorte que les élèves apprennent en fonction de l'évaluation », affirme Mme Legendre.

Un programme par compétences se recentre également sur des visées de formation globale et à long terme. Il focalise la formation globale de la personne dans toutes ses dimensions, c'est-à-dire personnelle, cognitive, affective et sociale. « Les programmes d'études font partie intégrante d'un programme de formation et ils prennent leur sens à travers ce contexte plus global », note Marie-Françoise Legendre.

Marie-Françoise Legendre

Un programme par compétences soutient également une formation à long terme, propre à assurer un apprentissage la vie durant. « On ne peut plus se permettre de donner aux élèves un ensemble de savoirs délimités, de remplir leurs têtes d'un certain nombre de savoirs au cas où ça pourrait leur servir un jour, affirme la conferencière. On sait que les savoirs ne cessent de se développer et de se construire, et il y en a de plus en plus. Il faut faire en sorte que les élèves soient en processus constant d'apprentissage. » Que les savoirs qu'ils acquièrent soient le point de départ de nouvelles acquisitions. « Apprendre à apprendre ne s'effectue évidemment pas à vide, mais il faut parvenir à développer chez l'élève non pas un ensemble de savoirs définitifs, mais une capacité de renouvellement de ces savoirs. »

Un programme par compétences s'emploie aussi à offrir une formation dont la portée s'étend au-delà des murs de l'école. « Il est très important d'être conscient que l'apprentissage ne débute pas avec l'enseignement et ne se termine pas avec l'enseignement », précise Marie-Françoise Legendre. Lorsque l'élève arrive à l'école, il a déjà effectué un nombre important d'apprentissages qu'il peaufinera et capitalisera durant sa scolarité et sa vie entière. « Donc, il est important à la fois que les connaissances et les compétences acquises en contexte scolaire puissent être réinvesties à l'extérieur de l'école et que l'élève puisse faire appel, en contexte scolaire, aux connaissances et aux compétences qu'il a développées en dehors de l'école. » C'est-à-dire, faire éclater les murs de l'école pour provoquer un échange plus grand entre les savoirs scolaires et extrascolaires.

L'approche par compétences évite à se recentrer sur la formation de la pensée, sur les démarches d'apprentissage de l'élève et sur le sens des savoirs en relation avec leurs contextes et avec les conditions d'utilisation variées dans lesquelles ces connaissances peuvent être utilisées.

Qu'est-ce qu'une compétence?

Il existe différentes façons de percevoir les compétences. « C'est la conception retenue de l'apprentissage qui permet de donner un sens aux compétences, et non l'inverse, tient à préciser Marie-Françoise Legendre. Ce n'est pas parce qu'on parle de compétences qu'on s'inscrit nécessairement dans une conception particulière de l'apprentissage. » C'est donc à travers la conception d'apprentissage privilégiée dans les nouveaux programmes que la compétence prendra son sens.

La notion retenue pour le cadre du Programme de formation est la suivante : une compétence est un savoir-agir qui repose sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources – intégrant des connaissances, mais également d'autres ressources – reliés à des contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation fécondes. « L'idée du savoir-agir est beaucoup plus englobante que celle du savoir-faire », explique la professeure. Le savoir-agir inclut l'action autant pratique qu'intellectuelle. « Un savoir-agir, c'est aussi un savoir-penser. »

Ainsi, « la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » signifie que l'élève a facilement accès à ces ressources au moment où il en a besoin. Il sait quand et comment les utiliser selon la situation qu'il doit affronter. Ces ressources intègrent évidemment les connaissances, mais également d'autres ressources. « Il faut bien voir qu'il n'y a pas de compétences sans connaissances, elles sont donc une ressource incontournable, spécifie la conferencière, mais on peut très bien avoir des connaissances sans être compétent. » L'apprenant doit devoir faire appel à ses ressources internes (ses connaissances, son intérêt, sa motivation, ses habiletés, ses aptitudes particulières, etc.) développées en contexte scolaire ou extrascolaire. « C'est un rôle fondamental de l'école que d'aider l'élève à découvrir et à prendre conscience des ressources qu'il possède et qui peuvent l'aider à aller plus loin », dit Marie-Françoise Legendre. Il doit aussi être encouragé à se référer à des ressources externes, présentes dans son environnement scolaire et extrascolaire (une personne, un ouvrage, une œuvre, etc.). « Il y a un lien entre les deux », spécifie-t-elle. Pour avoir accès à certaines ressources externes, un individu doit mobiliser des ressources internes. Et inversement, c'est parfois par des ressources externes qu'une personne peut améliorer, enrichir et construire ses ressources internes. Donc, la compétence repose sur des ressources de différentes natures, mais elle est également reliée à des contextes variés, d'ordre scolaire ou extrascolaire, dans lesquels ces ressources peuvent être utilisées.

Quelles sont les caractéristiques de la compétence? Marie-Françoise Legendre en décontre quatre. Une compétence est d'abord complexe, car elle réside dans les interactions dynamiques entre les composantes plus que dans les composantes elles-mêmes. « Ce qui définit la compétence, ce n'est pas la somme de ressources, c'est plutôt la manière de les orchestrer », note la conferencière. Elle est aussi évolutive parce qu'elle prend appui sur les ressources antérieures et s'inscrit dans des visées de formation à long terme. De plus, une compétence est interactive, puisqu'elle est reliée à ses contextes d'exploitation et se développe à travers son utilisation. Enfin, elle est globale et interactive parce qu'elle intègre les connaissances, mais ne s'y réduit pas : c'est le tout qui donne sens aux composantes. « Cette idée est valable non seulement pour les compétences, mais aussi pour un Programme de formation, parce que c'est l'ensemble du programme qui donne sens aux composantes de celui-ci, explique la professeure. De la même façon, pour l'enseignant, ce sont les perspectives globales et à long terme qui vont donner sens à des interventions particulières. » ● (PJ)

transversales disciplinaires

Faut-il faire une distinction entre les compétences transversales et les compétences disciplinaires? Selon Marie-Françoise Legendre, il est en effet pertinent de les distinguer, mais il est aussi nécessaire de les relier tout comme il est important de les articuler.

Il convient de les distinguer parce qu'une compétence est spécifique lorsque son champ d'application est relativement limité, mais elle est générique (ou transversale) lorsque son champ d'application est vaste. Une compétence peut aussi se ramener à des contextes particuliers tout comme elle peut s'étendre à de nouveaux contextes.

Par exemple, les connaissances et les compétences qu'un spécialiste acquiert en relation avec sa profession sont généralement pointues. Il les utilise dans un champ d'application limité - le plus souvent au travail, mais rarement dans d'autres contextes ou « dans sa vie quotidienne ». Ce sont des compétences spécifiques. Par contre, un enfant qui fait l'apprentissage de la langue naturelle le fait dans des contextes variés, diversifiés et transversaux dès le départ, et peut l'utiliser dans un vaste champ d'applications. Cette compétence est alors générique. « Je dirais que le sens commun est le prototype d'une compétence générique, ajoute Marie-Françoise Legendre. Nous l'utilisons dans un tas de situations de la vie quotidienne. » Une compétence générique peut toutefois se spécifier lorsqu'elle s'applique dans un champ plus délimité. La communication peut en être un exemple. C'est une compétence générique qui, appliquée au journalisme, aux sciences ou à la poésie peut se spécifier et se spécialiser. À l'inverse, une compétence spécifique développée dans un champ particulier peut se généraliser. Si l'informatique était jadis réservée à un champ d'application restreint, elle s'est révélée un outil utile dans des situations très variées! « Ce n'est pas tout un ou tout l'autre, ce n'est pas non plus une séquence linéaire, mais il faut savoir reconnaître ces différentes possibilités selon les types de compétences », précise la conférencière.

Ainsi, il est pertinent de distinguer les compétences transversales et les compétences disciplinaires, mais il est aussi nécessaire de les relier. « Pour développer des compétences spécifiques, l'élève a besoin de mobiliser des compétences transversales, et il fera, dans les domaines disciplinaires, des acquisitions qui seront d'autant plus pertinentes et mieux intégrées qu'il aura mobilisé des compétences transversales », explique Marie-Françoise Legendre. Pour développer des compétences spécifiques, l'élève doit faire appel à des compétences plus générales : raisonner, résoudre des problèmes, faire preuve de créativité, être critique, etc. « Toutes sortes d'ingrédients qui ne sont pas propres à une situation particulière, mais qui peuvent être mobilisés dans plusieurs situations », ajoute la conférencière. Les compétences transversales sont ainsi des outils au service des compétences disciplinaires, mais la réciproque est aussi vraie : parce qu'une compétence transversale n'existe pas à vide et n'est pas nécessairement transversale d'emblée. « On a besoin de contexte pour développer nos compétences transversales et, de ce point de vue, les domaines disciplinaires ont un rôle important à jouer dans le développement des compétences transversales. Ils sont des lieux de développement et d'actualisation des compétences transversales, parce qu'une compétence devient transversale dans la mesure où elle est largement sollicitée dans un très grand nombre de situations. »

Il y a donc un lien très étroit entre ces deux types de compétences, c'est pourquoi il est important de les articuler. « Cette articulation ne se fera pas nécessairement de façon automatique et spontanée », prévient Marie-Françoise Legendre. L'enseignant ou l'enseignante doit aider l'élève à le faire. Comment?

D'abord, en visant le développement de compétences de haut niveau. « Lorsque l'élève ne se contente pas de mémoriser des éléments de connaissances qu'il va simplement recracher lors d'une évaluation, mais lorsqu'il fait une démarche intellectuelle active en apprenant dans différentes situations à traiter des informations, à raisonner, à résoudre des problèmes, etc., il développe des compétences de haut niveau. »

Il s'agit aussi d'articuler les compétences disciplinaires et transversales en favorisant le décloisonnement disciplinaire – dans les structures des programmes et dans l'organisation scolaire, mais surtout « dans la tête des personnes », insiste la conférencière. « Développer une attitude d'acceptation qui consiste à reconnaître que, à l'égard de problèmes complexes, la contribution que l'enseignante ou l'enseignant peut apporter est partielle, mais complémentaire, précise Marie-Françoise Legendre. Apprendre à regarder les choses sous plusieurs angles, pour que les élèves apprennent aussi à regarder à travers des grilles de lecture variées et à mettre en relation ces différentes perspectives. »

Le décloisonnement sera possible lorsqu'il y aura une plus grande collaboration et une plus grande concertation entre les enseignantes et les enseignants. « Il y a une contribution de l'ensemble des disciplines au développement de l'ensemble des compétences transversales », dit la professeure. « C'est une responsabilité collective. » Un enseignant, seul, ne peut se sentir responsable du développement des compétences transversales. « Accepter que nous ne déterminons pas de manière totale et absolue les apprentissages de l'élève, mais que nous ne faisons que nous insérer dans un processus complexe qui déborde le champ de nos interventions », précise Marie-Françoise Legendre.

Un autre élément important qui permettra l'articulation des compétences transversales et disciplinaires : se préoccuper davantage de ce qui est commun à plusieurs disciplines. « Il y a beaucoup plus de points de convergence entre les disciplines qu'on ne peut l'imaginer a priori », soutient la conférencière. Ce qui justifie les disciplines est la manière particulière d'aborder un objet, mais l'objet lui-même n'appartient pas essentiellement à une seule discipline. « Il faut être capable de voir ce qu'il y a de commun et de déborder les frontières disciplinaires. »

En fait, il existe une complémentarité entre l'ensemble des éléments : il y a des connaissances et des compétences spécifiques aux différents domaines disciplinaires, mais il y a également des compétences transversales qui les traversent. Autant les compétences transversales que disciplinaires peuvent être réinvesties par l'élève dans les domaines d'expérience de vie, compétences qui se développent également dans ces différents domaines. (PS)

Les domaines d'expérience de vie

« Dans le Programme de formation, il y a cette idée qu'il est important de prendre en considération : ce qu'est l'élève et ce qu'est l'environnement dans lequel il se développe, explique Marie-Françoise Legendre. Il est également très important d'outiller l'élève pour affronter les problématiques complexes auxquelles l'expose notre environnement. »

Un élève est un être unique qui possède des ressources personnelles. « Cette reconnaissance de l'unicité de la personne, c'est le souci de ne pas vouloir découper la personne en petits morceaux, mais de l'aborder dans sa globalité, poursuit la conférencière. C'est aussi le souci de reconnaître la différence entre les élèves. » Le but de l'école n'est pas d'uniformiser les élèves, mais de permettre à chacun de développer son plein potentiel et ses ressources. L'élève est aussi un être en interaction continuelle avec son environnement; il se développe à travers ses multiples interactions avec l'environnement.

On ne peut aider l'élève à se construire et à développer sa propre vision du monde que si l'on prend en considération ce qu'il est et ce qu'est l'environnement dans lequel il vit, en interaction ainsi que des outils lui permettant d'interagir avec son environnement.

Qu'est-ce qui caractérise cet environnement? Les domaines d'expérience de vie identifiés dans le programme (vivre-ensemble et citoyenneté, médias, développement sociorelationnel, santé et bien-être, consommation, orientation et entrepreneuriat, vision du monde, environnement) visent à donner un portrait des différents éléments qui caractérisent l'environnement dans lequel l'élève évolue. « Il faut voir dans le souci de nommer les domaines d'expérience de vie la préoccupation de bien prendre en compte le fait que la formation doit être adaptée au contexte socioculturel dans lequel nous vivons, affirme Marie-Françoise Legendre. C'est en tenant compte de ce qu'est l'élève et des caractéristiques de l'environnement avec lequel il interagit qu'on pourra l'aider à se construire comme personne et à construire sa vision du monde. »

Pour interagir avec son environnement, l'élève a cependant besoin d'outils. « Parmi les outils qui s'avèrent essentiels, il y a les compétences transversales », note la professeure. Dans le Programme des programmes, on retrouve une liste – non exhaustive toutefois – des compétences transversales, susceptibles de se retrouver dans l'ensemble des domaines d'apprentissage, qui fournissent des repères utiles pour l'intervention pédagogique. « Il est important d'amener l'élève à développer ces outils, parce qu'ils sont indispensables pour lui permettre d'interagir avec son environnement et pour à la fois se construire comme personne et construire sa vision du monde, qui est l'intégration de tout cet ensemble, rappelle Marie-Françoise Legendre. Car on ne peut transmettre une vision du monde à quelqu'un, on peut tout au plus lui donner des outils et des expériences qui vont l'aider à construire cette vision. »

Les domaines d'expérience de vie ne sont pas de simples thématiques associées à des apprentissages. Ils renvoient à des problématiques auxquelles les élèves font face et pour lesquelles ils ont besoin d'être outillés tant sur le plan des valeurs que sur celui des compétences requises pour aborder ces problèmes. (PS)

Un programme par compétences doit répondre principalement à deux concepts majeurs. Il doit soutenir le développement des compétences en sollicitant la mobilisation des ressources existantes dans des situations variées, en favorisant la prise de conscience de l'élève des ressources dont il dispose et en lui permettant d'enrichir son répertoire de ressources.

Il doit également mettre l'évaluation au service de l'apprentissage. « L'évaluation est un enjeu majeur de la réforme, et on se dirige vers un changement de culture profond, note la conférencière. On passe d'une vision de l'évaluation dont la fonction essentielle était de sélectionner une vision dont la fin est de soutenir l'élève dans ses démarches d'apprentissage. »

L'évaluation se prête ainsi au soutien du développement des compétences. « C'est complexe », reconnaît toutefois Marie-Françoise Legendre. L'enseignante ou l'enseignant doit disposer de bons outils pour suivre et soutenir la démarche de l'élève, pour être en mesure d'identifier à la fois les capacités, les difficultés, les lacunes, les ressources, etc. « On a tendance à être dépendant d'outils d'évaluation externes (tests ou grilles). Pour le professionnel, les meilleurs outils sont pourtant ses connaissances, ses représentations et surtout sa représentation du processus d'apprentissage », affirme-t-elle. Les enseignants seront appelés à développer des habiletés d'observation, à devenir de bons « diagnosticiens ». Comme le médecin qui, malgré tous les tests dont il dispose, doit avant tout cerner le champ dans lequel il devra investiguer, pour ensuite interpréter et mettre en interrelation divers éléments afin de comprendre et de poser un diagnostic. Pour l'enseignant, il s'agit « d'être capable de réguler la démarche d'apprentissage de l'élève et de lui fournir les outils qui l'aideront éventuellement à s'autoréguler, c'est-à-dire à gérer lui-même ses démarches d'apprentissage », résume la professeure.

L'évaluation a également pour but d'orienter les interventions pédagogiques du personnel enseignant. « Arrêtons de penser que nous n'évaluons que les élèves, nous nous évaluons constamment nous aussi », dit Marie-Françoise Legendre. Lorsqu'un enseignant propose des activités d'apprentissage aux élèves, il n'est pas nécessairement facile pour lui d'en évaluer d'emblée toute la portée qui, plus souvent qu'autrement, surpasse les intentions premières. Un retour sur les activités menées avec les élèves et une démarche réflexive sur ses propres pratiques permettent un enrichissement constant des interventions de l'enseignante ou de l'enseignant. « Le fait de reconnaître que la portée des interventions peut déborder ce qu'un enseignant avait prévu devrait lui permettre de réinvestir la même activité avec des intentions différentes », explique la conférencière.

« Pour orienter ses interventions pédagogiques, un enseignant a besoin de bien diagnostiquer ce qui se passe chez ses élèves, et la réciproque est aussi vraie, précise Marie-Françoise Legendre. Et l'on voit à quel point les activités d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement ne sont pas dissociées, mais forment un tout très fortement en interrelation. »

Un autre aspect incontournable : pratiquer une évaluation qui est cohérente avec les caractéristiques de la compétence. Parce qu'une compétence est complexe, elle devrait être évaluée globalement et non à partir de ses composantes prises séparément. « Dans une perspective de diagnostic, il peut être justifié de regarder certaines composantes, mais lorsque l'enseignant pose un jugement, il est global : ce n'est pas la somme des aspects qu'il aura observée, mais l'interrelation entre les différents éléments, explique Marie-Françoise Legendre. Évaluer des compétences, c'est être capable de dresser un portrait. »

Une compétence est aussi évolutive. Ainsi, les moments d'évaluation ne devraient pas être complètement dissociés des moments d'apprentissage. « Un élève qui est en situation d'apprentissage peut apporter beaucoup d'information à l'enseignante ou à l'enseignant, poursuit-elle. Alors, elle peut être une excellente situation d'évaluation qui permette de poser un diagnostic éclairé. » À l'inverse, placer intentionnellement l'élève dans une situation d'évaluation, d'autoévaluation ou de coévaluation peut lui fournir des apprentissages importants.

Une évaluation est interactive, alors elle ne devrait se faire que de manière contextualisée, puisque les ressources mobilisées dépendent du contexte dans lequel elles sont utilisées. « Puisqu'une compétence est complexe et mobilise un certain nombre de ressources, les situations d'apprentissage doivent être suffisamment riches et complexes », ajoute la conférencière. Il est certain qu'à l'occasion, l'enseignant devra se centrer sur des éléments plus simples. Il y aura alors un va-et-vient entre des situations complexes et l'approfondissement d'éléments particuliers. « C'est dans l'action, dans l'interaction avec des situations qu'on prend conscience de ce que l'on sait, mais aussi de ce que l'on a besoin de savoir. »

Et parce qu'une compétence est globale et interactive, l'évaluation ne devrait pas porter uniquement sur ce qui a été enseigné, puisqu'une compétence mobilise également d'autres ressources. « Il est légitime de circonscrire ses intentions pédagogiques, et c'est même une nécessité. Et il est tout à fait normal que dans une situation donnée, l'enseignant vise à développer plus particulièrement tel ou tel élément. Mais cela ne doit pas l'empêcher d'ouvrir son regard pour voir des éléments qui n'ont pas été prévus et sollicités. » Par exemple, même si une activité ne vise pas particulièrement à développer la créativité de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant ne doit pas s'empêcher de reconnaître la créativité dont fait preuve un élève dans une situation donnée. Elle ou il doit savoir reconnaître les compétences au moment où elles se manifestent.

> « L'approche par compétences amène (...) à s'attacher à un petit nombre de situations fortes et fécondes, qui produisent des apprentissages et tournent autour de savoirs importants. (...) L'idée serait d'accorder plus de temps à un petit nombre de situations complexes plutôt que d'aborder un grand nombre de sujets à travers lesquels on doit avancer rapidement pour tourner la dernière page du manuel, le dernier jour de l'année... »
> Philippe Perrenoud, (1998) ● (PS)

La mise en

Pour mettre en œuvre le programme, il faut d'abord en comprendre l'esprit. « Une compréhension de la vision d'ensemble du programme va nécessairement orienter la manière d'élaborer les programmes particuliers qui contribuent aux visées globales de formation du programme », estime Marie-Françoise Legendre. Cet esprit se résume en trois éléments essentiels : considérer les connaissances comme ressources au service du développement des compétences, relier les connaissances aux contextes et aux conditions de leur utilisation et relier l'acquisition de connaissances au développement des processus de pensée. « Lorsque Piaget a étudié le développement du processus de pensée et de raisonnement chez l'enfant, il a démontré que la pensée ne se construit pas à vide, elle a besoin d'aliments, explique Marie-Françoise Legendre. On ne peut pas développer ses outils de pensée sans acquérir de connaissances. Et inversement, on a besoin de ses outils de pensée pour développer des connaissances. »

Au moment de la mise en œuvre du programme, il sera également indispensable de mettre en place certaines conditions facilitantes. Marie-Françoise Legendre en note deux. Première condition : il s'agit de transformer le métier d'élève. « Les élèves ont vite appris à développer un rapport au savoir fonctionnel dans un certain contexte scolaire. » Par souci de facilité, les élèves ont développé des stratégies pour réussir sans toutefois véritablement apprendre, sans véritablement intégrer de nouvelles connaissances et sans remettre en question leur savoir antérieur. Le défi de l'école : transformer le rapport au savoir de l'élève, d'un rapport marchand à constructif. « Si l'on veut engager les élèves dans l'apprentissage, il est clair que l'on ne doit pas s'attendre à ce que cela survienne du jour au lendemain, parce que l'élève devra instaurer un tout autre rapport au savoir et à l'apprentissage. »

Deuxième condition : il faut miser sur la compétence et l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants. « Il y a une différence entre le curriculum officiel et le curriculum effectif, c'est-à-dire celui qui se vit dans la classe, note la conférencière. On ne doit pas perdre de vue que le curriculum qui se vit, c'est l'enseignant qui en est le premier responsable, et c'est à lui que revient la responsabilité d'interpréter le programme, de se l'approprier et de le transposer dans des pratiques réelles et effectives. »

Dans cette perspective, Marie-Françoise Legendre note un danger à éviter au regard de l'élaboration et de la rédaction des programmes. « Le danger serait de croire qu'il faille tout dire à l'enseignant, lui indiquer comment faire la transposition. Cette transposition sera faite d'autant mieux que les enseignants seront capables de s'approprier l'esprit du programme. Alors, il faut que l'on soit capables, dans la manière de présenter les programmes, d'en rendre l'esprit transparent. »

> « L'approche par compétences ne se limite pas aux compétences dont l'enseignante ou l'enseignant veut favoriser le développement chez les élèves. Elle renvoie aussi aux compétences professionnelles des enseignants eux-mêmes. Philippe Perrenoud nous rappelle que « la compétence professionnelle se situe au-delà du prescrit ». ● (PS)

Virage est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire
Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint
Margaret Roux-Dolan
Directrice, Direction de la formation générale des jeunes
Huguette Drouin
Directrice adjointe, Direction de la formation générale des jeunes

Une collaboration de la Direction des communications
Josée Turcotte
Directrice

Éditeur et rédacteur en chef
Jean-Yves Daigle

Rédaction
Esther Blais, Pascale Sauvé, Claudine St-Germain

Collaboration à l'édition
La Direction des communications
Michel Martel

Assistante à l'édition et à la rédaction
Denise Thériault

Conception graphique
Les Oranges Bleues

Distribution
La Direction des ressources matérielles
Lise Duchesne

Code de distribution
13-0002-05

ISSN : 1488-3066 (version imprimée)
ISSN : 1488-3074 (version en ligne)

Québec
Ministère de l'Éducation